

## 研究論文

# 発達障害等のある子どもへの「指導」や「支援」

ーその「支援」は本当に子どもにとっての支援になっているのかー

ー教育実習やボランティア活動で教育現場に入る学生に

「学ばせたいこと」、「誤った学びをさせたくないこと」Ⅱー

教職支援センター 青山 芳文

## 抄録

近年、発達障害についての理解が進み、発達障害のある子どもたちに対する指導や支援の基  
本が明らかになり、その具体的な方法が共有されてきた。一方、支援方法のハウツウが出回る  
ことにより、適切な支援とは言い難い機械的な対応やステレオタイプの授業が目立つよう  
になっている。教育実習やボランティア活動で現場に入る学生が、こうした不適切な「支援」や  
授業を「適切な支援」「特別支援学校での標準的な授業スタイル」だと誤って学んでいること  
があるという現状を見過ごすことはできない。

そのため、指導や支援に関する学校現場の課題を整理した。機械的で不適切な「支援」に陥  
らないためには、支援方法（ハウツウを含む）の意味理解を深めるとともに、「本当に子ども  
にとっての支援になっているか」という視点で“子どもの表情や言動などの事実”に即して自  
由で活発な議論を行い、支援内容や授業を検討することが大切である。

## キーワード

発達障害、理解、指導、支援、教育実習やボランティア活動

## 1 問題の所在

### 1.1 目的

これからの特別支援教育を担う教員志望の学生に対し、教育実習やボランティア活動を通し  
て適切な学びを提供するためには、学生や大学の課題だけではなく、特別支援学校をはじめと  
する学校での指導内容や支援内容そのものの課題を軽視することができない。

本稿では、発達障害等のある子どもへの指導や支援に焦点を当て、「ハウツウ本に書かれて  
いる技法をそのまま使用する機械的な対応（障害論から一面的・機械的に設定した対応）」や  
「ステレオタイプの授業スタイル」など、適切とは言い難い「指導」や「支援」の課題を整  
理し、教育実習やボランティア活動で特別支援学校等（特別支援学級や発達障害の児童生徒が  
学ぶ通常の学級を含む）の教育現場に入る学生に「学ばせたいこと」、「誤った学びをさせたく

ないこと」の具体的な内容を明らかにすることを目的とする。

なお、昨年度の紀要（研究ノート）では、特別支援学校の授業づくりの課題に焦点を当て、特別支援学校での教育実習やボランティア活動の中で「学ばせてはいけない現状の美化と現状維持に流される感覚」と「学ばせておかなければならない授業改善等の視点とその具体的な内容」について整理した\*が、本稿は別の視点から整理したその続編である。

\* 昨年度は、藤原義博筑波大学人間系特別支援教育研究センター教授の「子どもが分かって動ける授業づくり」論をベースにして、授業づくりの課題と方向性について検討した。

## 1.2 発達障害理解の広がり、発達障害のある子どもへの適切な指導や支援の広がり

### それに伴って広がってしまった機械的・ステレオタイプの対応

この10年間、自閉症をはじめ発達障害の理解が急速に進んだ。発達障害のある子どもたちに対する支援の基本が明らかになり、その具体的な方法が開発され、共有されてきた。

自閉症対応（自閉症児支援）で言えば、「スキンシップや豊かな言葉かけなど情緒的な対応によって情緒の安定を図る」という、自閉症の特性とは矛盾する対応の問題点が明確になり、「分かりやすさを重視した対応\*」こそが適切な支援であるという共通理解が進んできている。

\* 情緒的で婉曲な表現を避け、静かに・具体的に・簡潔に・明快に伝える。

見通しを持たせるために、予告を重視する。

視覚優位という特性を生かした視覚支援を多用する。

ルーティーンワークを大切にする。

集団参加を絶対的な目標とするのではなく、個別的対応を重視する など。

こうした視点と具体的な支援方法が教員に共有されることによって、「何をすればよいのか」が伝わっていなかったために混乱し、成功体験が得られず、情緒も安定せず、自己肯定感が育っていない」自閉症の子どもたちが安定した学校生活を送ることができるようになってきたことは間違いない。また、こうした支援は、自閉症の子どもだけではなく、すべての子どもに有効であることが明らかになってきている。

一方、支援方法がハウツウとして広がることにより、「無表情で平板な指示語だけの言葉かけ」「スケジュール表によるワンパターンの予告、どの授業の冒頭にもスケジュール表による流れの説明」「ワークシステムによる機械的な作業時間」「何でもかんでも視覚支援」「（視覚支援なるものを多用しながら、見通しを持たせるためとして今日一日のスケジュール、今日の給食の献立など）面白くも何ともないワンパターンの朝の会」が広く見られるようになっている。

こんな「支援」では意欲は言うに及ばず見通しさえ持てるはずがない。離席して教室の外に出た子どもに対して、「座って勉強している絵が描いてある指示カード」を見せながら無表情、平板に「今は勉強する時間です」（確かに否定語を使っていない端的な文ではあるが…）と声かけをしながら追いかけるなどという笑えない状況が生まれている。

### 1.3 先行研究

発達障害についての研究や発達障害のある子どもに対する指導や支援の基本についての研究は多く、支援方法のハウトゥが紹介されている文献（雑誌や書籍）も非常に多い。

しかし、その支援方法を機械的・ステレオタイプの的に適用した場合の弊害について整理して考察した論文（原著）は私の知る範囲では無く、日本LD学会の大会論文集（近年はポスター発表の筆頭報告者の論文が毎年200本以上掲載されている）の中にも見あたらない。

一方、教育雑誌の記事や講演会での発言の中には、発達障害の当事者や支援者、研究者などによるシビアな指摘がいくつも見られる。

そこで、発達障害の当事者や支援者、研究者の指摘を引用しながら、私自身の経験（相談支援や授業の中で出会った典型的なエピソード）や学生の生の声（レポートの記述等）と関連づけて整理していきたい。

## 2 何のための「視覚支援」なのか？

### 2.1 広島大学大学院教育学研究科 七木田敦教授の指摘から

発達障害など障害のある子どもの教育、保育や幼児教育、子育てなどについて実践的・実証的な研究を進め、多くの論文や記事を発信している研究者に、七木田敦氏（広島大学大学院教育学研究科教授、同附属幼年教育研究施設長）がおられる。[注1]

七木田は、現在学校現場で流行っている「視覚支援」の課題について、明治図書の「月刊実践障害児教育」に、次のタイトルで論文(記事)を書いている。

「その視覚支援は 本当に子どもがわかっていますか？」

少し長くなるが、まず七木田の記述（の一部）をそのまま紹介する。[注2]

#### 【Q1：視覚支援はどこまで必要？】

……専門機関では、スケジュール表や予定を絵や写真で示すことが有効であると言われました。

#### 【ユニバーサルデザインと視覚支援】

……板書ができなかった小学校2年生のA君のこと……（適切な視覚支援によって；青山挿入）それまでの悪戦苦闘が嘘のように、見事キレイに板書ができるようになった。……さて、このように「わかりやすく見せる」といった視覚支援は、最近では教室だけではなく、町なかの随所に見られるようになってきた。……

#### 【過剰の視覚支援】

これほど左様に「視覚支援」の世の中である。別に世の風潮に異を唱えようとしているのではない。世の中が生きやすくなるのは好ましいことである。ただ、「特別支

援教育」の領域に限っていえば、困ったときの文殊の知恵のようにいつも「視覚支援」ばかりが重宝されるのはいかななものかと思っている。

ある幼稚園で朝の会が始まった。今日の「お当番さん」2名は、自分の写真を「お友達カード」の中から選んでホワイトボードの所定の位置に貼り付ける。お当番さんの仕事は、他児の前での「本日のスケジュール」の説明である。

ホワイトボードには、教師によって絵と文字で時系列に記された大きな「今日の一日」が掲示される。そこには「朝の会」から「帰りのしたく」まで、細かなスケジュールがそれぞれ絵付きで記されている。

午前にはプールが予定されているらしく、説明の際に担任教師は4コマから構成される「着がえのしかた」なる図解表も張り出した。教室のホワイトボードは、文字、絵、写真でまるで満艦飾の呈をなしている。

ヒトの視覚認知というものは、「図」を際立たせる「地」があってこそ成立するのだが、これでは「何を」際立たせたいのかよくわからない。案の定、幼児はあっちを見たりこっちを見たりで、きょろきょろしている。何事も過剰なことは禁物である。

#### 【効果的な視覚支援】

(略)

#### 【Q2：適切な指導をしているが（つもりだが；青山挿入）】

特別支援学級の担任をこの4月から受け持ちました。これまで担任した通常学級では、配慮の必要な児童もいたので、対応のしかたは心得ているつもりでした。

自閉症で1年生のB君は、言葉がまだないので、絵文字カードを使って事物と文字のマッチングや適切な行動指導しています。（しようと思っています。orしているつもりです。しかし、；青山挿入）教室に入ると自分の椅子に座ることなく、ソファで寝ころんだり、私の手を取ってトランポリンでジャンプをしたりしています。機会を見つけて、絵文字カードで教えようと思うのですが、定着しません。

#### 【困っているのは誰？】

……階段を上がっていくと、大きな声が聞こえてきた。「あと10回跳んだら勉強しようね。……7，8，9，10。はい、おしまい。椅子に座ってください」。

そんな担任C先生の指示を振り切るように、B君は部屋にあるソファコーナーでゴロゴロしだした。もう授業開始の時間はとくに過ぎている。

C先生は、ソファですっかりくつろいでいるB君に、絵カードを手に「椅子に座る」の指導を始めた。それを横目で眺めながら、B君はまたトランポリンへ。「本当に、あと10回だけです。1，2，3……」

トランポリン→ソファ→椅子というルーチンは、このあと30分は続いたのだろうか。授業終了のチャイムが鳴ったときのC先生の表情を忘れることができない。「(しっか

りと視覚支援をしているのに；青山挿入）指導が全く入らないので困っています。」授業をいっしょに見学した校長先生はため息まじりに話した。「確かに、大変ですね」と筆者はそれらしく応じたものの、「一番困っているのはB君なのに……」という思いを払拭することはできなかった。

では、B君の気持ちを代弁してみよう。「C先生は僕が何をやってもニコニコしているから、今したいことをしているんだけど、本当は何をしたらいいのかよくわからない」……「どうしていいのかわからないと先生は絵カードを持って話しかけてくるんだけど、何を意味しているかわからないよ……」

#### 【指導の悪循環を断つ】

B君が逃げる→C先生が追いかける→B君が逃げる、というように、指導が悪循環に陥っているので、まずこれを正しい循環にも戻さなくてはならない。

- (1) 場所の理解（略）
- (2) 表情にも意味がある（略）
- (3) 好きな行動を見つける（略）

七木田は、「視覚提示が多すぎて、何を見ればいいのかわからない（Q1）」、『教師の言葉』『視覚支援ツール』『他の情報（教師の表情や行動）』の間に矛盾があり、子どもはメッセージの中身がわかっていない（Q2）」と、子どもにとっての支援になっていないことを指摘している。「教師の方は、視覚支援ツールを使って支援をしているつもり」だが、「子どもから見ると支援になっておらず、かえって混乱をもたらしている」ということである。タイトルの言葉「その視覚支援は 本当に子どもがわかっていますか？」は、その凝縮表現である。

ここまで極端な例はそんなに多くないかもしれないが、これは特異例ではなく、あくまでも典型例である。「当たり前すぎるほど当たり前」と言えるこの論文(記事)が明治図書の月刊誌に掲載されたという自体、こうした例が広く存在しているからであろう。

私も多くの授業を見てきたが、このような例は決して少なくない。

## 2.2 相談支援の経験から I

視覚支援を使えば分かるのではない。

分かりやすく伝えるために視覚支援を使うのである。

私は小・中・高等学校の校内研修会の講師や、特別支援学校の地域支援センターの相談員として、担任の先生や特別支援教育コーディネーター、管理職等への相談支援に携わってきた。相談の中には、「視覚支援を使って支援しているのだが効果がない。どう支援すればいいのか。」という主訴のものが結構多い。それに対して、私は、子どもにとってそれが本当に分かりやすい支援になっているかどうか、実現可能で持続可能な支援になっているか、どんな手立てによ

って分かりやすく伝わり意欲を持って活動させられるかなどについて、先生方と一緒に考えながらアドバイスをしてきた。

「視覚支援を使えばわかる」のではない。「分かりやすく伝えるために視覚支援を活用する」のである。本当に子どもに伝わっているか否か、子どもが分かっているか否かの吟味をすることこそが必要である。発達障害の理論から支援方法が決められていいのではない。

なお、認知特性としての視覚優位は何も自閉症に限ったことではない。人類の多数が視覚優位なので（だから、「百聞は一見にしかず」という諺がある）、分かりやすく伝えるためには視覚支援を活用すると効果的なのである。視覚支援は発達障害の子どもだけのための支援技法ではなく、ユニバーサルデザインである。

### 2.3 相談支援の経験からⅡ

「どのように分かりやすく伝えるか」という伝え方（手立て）の問題ではなく、  
指導目標や指導内容の吟味の方が大切な事例が少なくないのではないか？

次は、「伝え方や指示の仕方（手立て）の問題ではなく、指導目標や指導内容そのものの吟味が必要な事例」を紹介する。

小学校の特別支援学級4年生の子どもの支援について相談したいという依頼があり、担任の先生と教育相談をした。

「授業が始まるとすぐ、4年生のX君は1年生のY君の所に行ってお世話をしたりして、自分の課題をしようとしな。指示カードを見せて、『今は勉強するときです。』と端的に伝えるなど支援をしているのだが、全く効果がない。どうすればよいのでしょうか。」ということで、七木田の論文(記事)のQ2とほぼ同様の主訴である。先生は指示カードを持って子どもを追いかけており、見ていても気の毒であった。

私はいくつかの仮説\*を持ちながら、2時間ほどかけて担任から、主訴に関する具体的な事実、国語や算数以外の教科での様子やエピソード、授業以外の場面での様子やエピソード、家族構成や兄弟関係、生育歴上のエピソードなどを克明に聞かせていただき、描画や日記、本人が書いたプリントなども見せていただいた。

\* 指示が分かっていない。(指示を伝える方法が合っていないなど)

指示は分かっているが、指示と矛盾する言外のメッセージがあって混乱している。

指示に従わなくてもいいと考えている。(誤学習の結果や反抗など)

家族力動上の問題があり、担任や1年生のY君に投射されている など。

私は担任からの話を聞きながら、これらの仮説を一つずつ潰していったのであるが、最終的に残った仮説はただひとつであった。

それは、「学習内容が本人の発達課題に合っていない」ということである。X君の発達段階は幼児期後半だと思われるが、下学年の物語り教材の読み取りや文章題、習熟課題ばかりさせられているので、「面白くない」し、「学習内容そのものが分からない」のである。そのため、子どもの方が上手に、自分に合わない学習内容を拒否しているとしか考えられないのである。

そこで、「紙の上だけの読み取りや文章題」などをさせることを止め、「授業の導入では身体と言語（視覚支援ではなく、むしろ音声言語）を使ったイメージをふくらませる活動から始め、やり取りのある遊びの要素を加味しながら発達に応じた題材を使って活動を展開し、習熟課題は最後の5分以内に留める」ことと「指示カードを乱用しないこと」をアドバイスして、国語と算数に関する領域での具体的な方法と教材を紹介した。

保護者との調整には少し手間取ったそうだが、担任の先生は私の提案を実行していただいたようである。1か月後この学校に寄ったところ、A君は別人のようになっていた。意欲を持って授業に参加して活動するようになっていた。何と休み時間には、X君は先生役になって自分が授業で活動したことをY君に教える遊びをしていたのである。

「X君が授業に参加せず、逸脱行動をしているのは、学習内容が子どもに合っていないからではないか。」という仮説は間違っていなかったと言えよう。

このように、障害特性に応じた手立ての問題として捉えられている事例の中に、本当は指導目標や指導内容の吟味の方が大切な事例が少なくないのではないかと感じている。

七木田の論文(記事)の事例の中のB君も、「自閉症で1年生のB君は、言葉がまだないので、絵文字カードを使って事物と文字のマッチングや適切な行動指導……」という記述が見られる。

「事物と文字のマッチング」が彼の学習課題として適切なのか、担任が指導しようとしている「適切な行動指導」が彼の発達課題に合っている内容になっているのかについて、私は疑問を感じている。七木田が指摘しているとおり、「B君が授業に参加せず、逸脱行動をしているのは、B君に分かる伝え方になっていない（C先生のしている「支援」が、B君にとっては支援になっていない）」ことに異論はないが、それだけではなく、「C先生の設定している指導内容がB君に合っていない」ことが根底にあるのではないだろうか。

### 3 何のための「スケジュール提示」なのか？

#### 3.1 見通しをつかむことの大切さ

自閉症の人には、強い変化への抵抗があることが多い。これは、見通しの持てない状況に直面した時の強い不安によるもので、ウイングの言う自閉症の三つ組み「対人関係の障害（対人的相互交渉の障害）、コミュニケーションの障害、想像力の障害」の中の「想像力の障害」に

よるものである。変化への抵抗が強く、何かにこだわることで安定を図らざるをえない。想像力を基盤とした柔軟な見通しを持つことができないため、予期せぬ変化が楽しめないのだと考えられる。

自閉症に限らず、人は誰でも見通しが持てない状況では不安になる。しかし、我々はこれまでの経験をもとに自分なりの見通しを持って心の安定を図るため、小さな変化なら楽しむことができ、新たな出来事に期待を持つことができる。

しかし、自閉症の人は、それまでの経験から類推して新たな場面を想像しながら見通しを持つことや「場の空気」を読むことが難しいので、時にはパニックを起こすほど不安になる。自閉症者のグニラ・ガーラントが自伝の中で、「プレゼントをもらうのは苦痛だった。それは、中に何が入っているか分からない、また、プレゼントをもらった時にどんなリアクションをすればいいのかが分からなかったからだ。」という意味のことを書いているが、自閉症の人はそれほどまでに、見通しが持てないことへの不安や恐怖を持つことがある。[注3]

したがって、見通しを持つための支援が大切だということは間違っていない。スケジュールの提示、予告、行程の説明、見本の提示などはそのための方法である。それによって見通しを持つことができ、意欲的に次の活動に向かえるなら有効な支援である。なお、これも自閉症の子どもだけではなく、誰にとっても有効なユニバーサルデザインである。

では、支援の中身を吟味するために、七木田の言葉を模して、「そのスケジュール提示（予告、説明、見本）は 本当に子どもが分かっていますか？」と考えてみたい。

### 3.2 スケジュール提示のステレオタイプ化（朝の会や授業のステレオタイプ化）

スケジュールを提示したり、予告したり、行程を説明したり、見本をやってみせることによって本当に見通しが持てているのか？

特別支援学校でボランティア活動や教育実習を経験した学生に対して、「朝の会」の模擬授業をさせると、判で押したように次のようなものになる。（教師役をT、子ども役をCとする。）

- ①まず、Tがマカトンサイン等を使いながら「これから朝の会をはじめます。」と言う。

②次に、順番に子ども一人ひとりと呼名して返事させる。

  - ・呼名は、Tが行う場合と、Cの1～2人を前に出してさせる場合の2パターン
  - ・Cの返事は、挙手、ハイタッチ、「ハイ」という返事の3パターン

③次に、「今日は何月何日何曜日ですか」と問い、Cに答えさせる。

  - ・言わせる、読ませる、カードを貼らせる（貼る）という3パターンの組み合わせ

④次に、「今日の天気は？」と問い、晴・曇・雨の中から選ばせる。

  - ・言わせる、読ませる、カードを貼らせる（貼る）という3パターンの組み合わせ

⑤次に、ボードに朝の会から下校までのスケジュール表を提示して説明する。



- ・説明は、Tが行う場合と、Cの1～2人を前に出してさせる場合の2パターン
  - ⑥次に、ボードに今日の給食献立を提示して説明する。
  - ・説明は、Tが行う場合と、Cの1～2人を前に出してさせる場合の2パターン
  - ⑦最後に、Tがマカトンサイン等を使いながら「これで朝の会を終わります。」と言う。
- ①か②の次や⑦の前に「今日の歌」等が入る場合もある。

模擬授業の展開が判で押したようになるのは、特別支援学校での朝の会が判で押したようにこのような展開になっていることが多いからである。

この展開自体を批判しているのではない。朝の会はそんな目新しいことをする時間ではない。いつも決まった手順で進行する方が安心できるし、見通しも持ちやすい。特に、変化への抵抗が強い自閉症の子どもや発達の遅れが大きい子どもが多い特別支援学校では、毎日決まったルーティーンで進めることが大切だということに異論はない。

しかし、多くの学校の朝の会を見る限り、この展開によって一日の見通しが持てたとは思えないのである。子どもの発達段階や特性にも合致し、具体的なイメージを持てる内容を分かりやすく端的に行うことによって、見通しと意欲を高めて一日が始まる教室があるのは確かだが、そうではない教室が多いというのが率直な感想である。

中には、説明に時間をかけすぎ、視覚支援にさえなっていない教室を見ることがある。面白くないし、主体的な活動が無いま座らされているので、逸脱行動（立ち歩きや教室からの飛び出しなど）が生じることも多い。そうすると、サブの先生がその子どもを引き戻して座らせ、黙って待つように「支援」する。ひたすら月日の数字を正しく読まそうとしたり、曜日を正しく言わせようとしたりする先生もいる。子どもが実際の天気とは違うものを言う（選択する）と、窓の外を指さしながら子どもが正しいカードのところであなずくまで順番に絵カードを提示して、うなずくとみんなで手をたたいて褒めることもよく見られる。子どもは、教師の顔を見ながら合わせているだけである。分かって動いてはいないのである。藤原（筑波大学）が「分かって動ける授業づくり」の中で批判し、改善を求めている状態（人的支援の不的確さ、物理的環境支援の不十分さ、補助的手段の不十分さ）そのものである。

### 3.3 首都大学東京 浜谷直人教授の指摘から

自閉症の特性である変化への抵抗のひとつに、切り替えが難しいということがある。

自閉症支援について具体的な手立てを紹介している書籍には、共通して「自閉症の子どもたちは行動を切り替えることが難しい。切り替えの支援に当たっては、見通しを持たせることが大切である。」と書かれている。私自身、教育雑誌（小学館）のQ&A特集の中で「本人がわかりやすい方法で伝えます。言葉だけではなく視覚的に提示することが有効です。そして、活動に見通しが持てるように支援し、安心感を持たせることです。」と書いたことがある。[注4]

ところが、この「切り替え」について、臨床心理士を対象とした京都府主催の研修会（2008.7）の基調講演の中で、首都大学東京の浜谷直人教授から次のような指摘があった。[注5]

たいていの場合、切り替えるのができないのは、次にすべき行動が理解できないとか、見通しが持てないからではない。

むしろ、それまでの活動を気持ちよく区切ることができないからである。実際、子ども一人ひとりを大切に育てていると感じる保育では、保育者は、活動の区切りで「楽しかったね、やったね」と、それまでを振り返る。そのとき、子どもは満足感と充実感を保育者や友だちと一緒に見いだす。それを十分に味わってから、保育者は「明日、また、いっぱい遊ぼうね」と言って、その活動が明日にも続くことを子どもに伝えている。子どもは、また遊ぶことができるとわかって安心すると同時に期待感を持つ。このようにして、子どもは活動に区切りを入れて一旦終えることができる。

……気持ちに区切りを入れることなく移行させられた経験が蓄積すると、子どもは頑固になっていき、さらに切り替えることが下手になる。繰り返し経験すれば、発達に好ましくない影響を受ける。

……保育の予定という大人の都合から（教育指導という大人の思い込みから；青山挿入）、子どもに期待される行動を規定して、それを円滑にこなすという視点からアセスメントすれば、子どもの発達を保障することにも、保育の支援にも繋がらない。

浜谷は、発達臨床、特別支援教育、保育が専門で、コンサルテーションについて研究している研究者である。発達障害や虐待などに起因して発達に困難をかかえる子どもが保育園や学校などにおいて生活や学習に参加することを実際に支援している実践者でもある。[注5]

自閉症理解と支援の専門家である浜谷が、あえて上記の指摘しているのである。

2.3で整理したこともこの指摘と共通する。「行動変容の目標を達成させるために、どのように支援するのか」だけではなく、「子どもにどのような力を育てるのか、そのためにはどのような内容の指導をするのか」ということがなければ、子育て（教育や保育）ではない、「短期的には効果があっても、してはいけない指導がある」という視点が、今の特別支援教育（特に発達障害支援）の中では弱くなっており、この指摘を重く受け止めることが必要である。

### 3.4 特別支援学校の授業の一場面から

このことと関わって、特別支援学校の授業の一場面を紹介する。

次のような事例は多くの学校で見られる。具体的な事例をそのまま書くと学校や児童が特定されてしまう可能性があるので、本質を損なわない範囲で、複数の事例を混在させる形で典型事例として構成し直して記す。

小学部（児童の多くが自閉症スペクトラムのある軽度から中度の知的障害）の「遊びの指導」の一場で、題材は「ボーリングゲーム」である。

部屋の中央のボーリングスペースにピンが並べられ、倒れたピンを並べ直す教師1名がこの近くの床に座っている。全体を横から見ることができる壁側に椅子が児童数並べられており、自分の順番でない時、子どもたちはここで他の子どものゲーム観戦することになっている。座っている子どもたちに見える対面位置、ボールを投げる場所近くに子どもたち一人一人の名前が書かれたホワイトボードが置かれている。ここに倒れたピンの数を書く教師1名がおり、基本的にこの教師が全体の進行を担当する。その他に教師1名がフリーに動けるように配置されている。（教師が一对一で貼り付いて管理・指導することが多い特別支援学校の中にあっては、「人的支援」「物理的環境支援」「補助的手段」のいずれの面においても検討されており、基本的には理想的なポジショニングである。）

まず、P君がボールを投げ、10本のピンが全部倒れた。P君は満足げである。中心指導の教師の求めに応じ、P君は倒れたピンの数を「10」と申告した。

次にQ君がボールを投げた。力強いボールがまっすぐ転がったが、結果は7本だった。悔しそうなQ君は、（10本倒れていないことが分かりながら）「10」と申告した（私は、「おっ、面白い。なかなかやるな」と思った）。教師はQ君に数えることを要求した。Q君はピンの側にいる教師と共に数えて、しぶしぶ7本に修正申告した。

Q君はよほど悔しかったのであろう。椅子へは戻らずに、ピンの側に寝ころんでしまった。教師が「今は勉強の時間です。椅子に座ります。」と端的に指示したが、Q君はそれには従わず、寝ころびながらじっと次の子ども（R君）を見ていた。「R君も失敗したらいいのに！」と願っていたことは間違いない。しかし、R君も見事に10本とも倒した。ますます気持ちが崩れてしまったQ君は「今度こそ次のS君が失敗したらいいのに！」という表情で、床に寝ころびながら刺すような目でS君を見ていた。

さて、次はS君の番である。ボールはゆっくりと進んだが、ピンは全部（10本とも）倒れてしまったのである。S君が失敗することを期待していた（であろう）Q君の悔しさはどれほどのものであっただろうか。Q君はますます崩れてしまった。それに対し、教師は「負けることもあります。我慢します。」と端的に伝える「支援」をしていた。

全体としては「分かりやすく、かつ豊かな活動」のある授業であるが、Q君に対してこのような対応をするのはあまりにも勿体ない。

授業の後で先生にこの対応の意図を尋ねたところ、「Q君は自閉症で、『一番になりたい』というこだわりが強いのでこのように指導している。」という答えが返ってきた。

間違っているとは言わないが、「それは違うやろ！」と思う。

「(自分の番では) 全部倒せると思ったんだよね。」「勝ちたかったよね。」「悔しかったね。」という共感的な言葉かけが子育ての基本ではないか。私なら、「R 君・S 君が失敗したらいいのと思ったよね。」「本当に悔しくて仕方がないよね。」と声をかける。

冬季オリンピックのモーグル決勝をTVで見ている、この感覚を自分に引き寄せて考えることができる典型的な場面があったので、ここに記す。

決勝の最終場面、準決勝では6位だった上村愛子選手が3位に浮上、準決勝トップの最終選手が失敗して4位以下になれば上村の銅メダルが確定する局面である。最終選手の滑走中、TVで観戦していた人の多くは、この選手がミスをするのを望んだのではないか。実際、この選手は2カ所で結構大きなミスをした。これを見てラッキーと喜び、「この選手が4位になって上村の3位が確定し、銅メダルが取れたらいいのに！」と祈ったのではないか。しかし、その選手の得点は上村を上回り、上村は銅メダルを逃した。多くの人が強い悔しさを感じたのではないだろうか。

ボーリングゲームに戻ろう。負けても我慢ができることが大切だということに異論はない。では、負けて気持ちが崩れ、悔しさを強く表現してはいけないのだろうか。ルール（負けることもあるが、我慢する。他の子どもの番の時は、所定の椅子に座って観戦する。）を守ることの方を優先させなくてはならないのだろうか。その悔しさに共感せず、分かりやすく端的に「今すべき行動」を指示する方がよいのだろうか。私はそうは思わない。

他の子どもたちの視線は教師やボード（大人や視覚支援ツール）に向いており、友達の動きや表情にはあまり向いてはいない。（私は、特別支援学校の中で見る子どもたちは、他の子どもの方に視線を向けている時間が少なく、むしろ教師や視覚支援ツールに向けていることが多すぎることや、楽しそうに他の子どもの模倣をすることが極めて少ないことが非常に気になっている。これを障害のためだと考えていいのだろうか。）

一方、自閉症であるにもかかわらず、Q君は教師やボードを見るよりも友達の動きや表情を見ている。これは、指導や支援の大きな手がかりとなるQ君の力ではないのか。

また、共感性に乏しく、感情の表現が難しいという特性のある自閉症であるにもかかわらず、Q君がこのような表現をしていることこそ教育の成果であり、素晴らしいことではないのか。

それなのに、彼がせっかく垣間見せた力を、自閉症の特性であるこだわりだととらえてプラスに評価せず、ルールに従う指導をするのは勿体ない。教育（子育て）はそんなものではない。

「子どもをどう動かしたいか」という視点で子どもの動きを見るだけではなく、「その瞬間、子どもは何を見て、どう感じているか」という目を持って子どもの表情や動きを見ることが必要である。

## 4 何のための付き添い指導、取り出し指導なのか？

### 4.1 通常の学校・通常の学級における発達障害支援の広がり

小・中学校など通常の学校でも発達障害のある子どもへの理解と支援の輪が広がってきた。少なくとも教員が発達障害についての知識を持ち、特性に応じた対応についてのハウツウが共有されてきた。また、特別支援教育コーディネーターや校内委員会などの校内体制もおおむね整備されてきた。必要な個別指導のチャンスも広がっている。

以前なら「怠け」だと誤解されていた子どもが理解されることが増え、その子どもの特性に応じた対応の工夫が増えてきている。そして、何よりも「親の育て方が悪い」と親が非難されることが減ってきた。これはわずか10年前から見ても画期的なことで、子どもと保護者にとっては大きな一歩である。

### 4.2 付き添い指導や取り出し指導の流行

一方、発達障害という言葉が流行りすぎている。子どもの行動や状態を発達障害という「切り口」だけで解釈する傾向が強い。一所懸命対応しているのだが、パターンの理解にとどまり、ステレオタイプの対応に陥っていることが少なくない。子どもの特性を整理し、対応の手立てを設定するためのアセスメントができる学校は増えてきたが、最適な指導目標（行動の管理目標ではなく、子どもに育てる力の目標）や内容を吟味するためのアセスメントを深めることなく、安易に付き添い指導や取り出し指導をしようとする傾向がある。

私は、教職を目指す学生の相談、教育実習生の指導、発達障害に関する科目の講義等を担当しているので、小・中学校でボランティアや支援員をしている学生の相談を受けることが多い。

そこで気になるのは、「通常の学級に在籍する発達障害児の場合、個別的な付き添い指導や取り出し指導をすることは良いことだ」と無条件に信じている学生が多いことである。

付き添い指導では、横に付いて「座らせる支援」や教室を飛び出した子どもを「連れ戻す支援」を求められて困っている学生が多い。取り出し指導では、その子どもの課題に合わないのではないかと感じながら担任から求められた学習の補完をしている学生も少なくない。

### 4.3 付き添い指導の利点・問題点（リスク）とそれを踏まえた活用

有効に活用さえすれば、付き添い指導にはそれなりの意味がある。しかし、付き添い指導の問題点を踏まえた支援内容と対応を検討しておかなければ、リスクも大きい。

利点は明白なので、ここではリスクについて整理する。昨年度の紀要で引用した藤原（筑波大学）の記述を再度引用しながら検討したい。特別支援学校での授業づくりに関してではあるが、藤原は次のように述べている。[注7]

-----

多くの特別支援学校での支援のあり方で目立つのは、児童生徒への個別的対応である。なかでも、児童生徒に張りついた教師の姿が目につく。……

課題は、人の「手厚さ」に頼った支援のあり方にある。すなわち、人による「手厚い」支援が、むしろ「手厚さ」への依存から、授業への主体的参加の妨げや離席などの逸脱行動を助長することになっているのではないかと思われることである。……教師の子どもへの個別的張りつきであり、教師が子どもから離れられなくなっている現実である。……

授業では、教師の支援の「手厚さ」が特徴的である。……補助者は特定の児童生徒のそばについて「待つ」ことを補助し、……張りついて活動を支援する。また主指導者は、全体指示をしても自分が行った指示が児童生徒全員に届いているかの確認をせず……。このように主指導者は、すっかり補助者に頼った授業を行っている。……

また、個別の丁寧な支援によって、確かに子どもは「困らない」かもしれない。しかし、この「困らない」手厚い支援によって、子どもがみずから活動しやすいように環境を整えたり、周囲の人に支援を求める必要や機会がなくなっているはないだろうか。……

通常の学級の付き添い指導でも、このような悪循環に陥っていることが多い。子どもは担任の話を聞かずに、付き添い者の言葉に注目する。学級の一員としての意識が薄くなり、かえって授業妨害や離席などの逸脱行動をすることにつながっていくことが多い。すると、付き添い者はますますその子どもから離れられなくなっていくという悪循環が生まれ、学力や社会性が育つ環境からますます遠ざかっていく。適切ではない「支援」があるため、かえって支援にならないのである。藤原の指摘する「人的支援の不的確さ」「物理的環境支援の不十分さ」「補助的手段の不十分さ」そのものである。付き添い指導のリスクを踏まえることなく、また、支援内容と対応の吟味を十分にすることなく、付き添い指導を始めてはならない。

#### 4.3 取り出し指導の利点・問題点（リスク）とそれを踏まえた活用

私は小学校教諭だった時期、「ことばの教室」（現通級指導教室）の担当が長く、取り出し指導の担当をしてきたので、その必要性や有効性について異論はない。検討しなくてはならないことは、問題点（リスク）を踏まえた取り出し指導の目的と内容である。

取り出し指導の目的、有効性、限界とそれを踏まえた留意事項について、「特別支援教育」（文部科学省発行）に一文を書いたことがあるので、その一部を転記する。[注8]

ADHDやアスペルガー症候群の子どもたちの通常の学級での不適応が報告されているが、それは必ずしも障害そのものによって起こるやむを得ない現象ではない。また、LDの場合も、特別の場での個別指導がなければ指導できないわけではない。

その子の特性を理解し、具体的で適切な手立てを見つけて支援することによって改善さ

れる、ケースによっては劇的に改善されることが、実践の中で明らかになってきている。  
…支援内容が明確で、仕組みが適切であれば、必ずしも特別な場での指導を必要としない子どもも少なくない。

一方、その上で「特別支援教室」等を併用して学ぶことが有効な場合もある。

通級指導教室を活用した個別や小集団での指導が次のような場合に有効であることが実践の中で確かめられている。

◇認知特性に合った教材を使った指導により、その子が楽に学べる「独自の学び方」を身につける。

◇ゲームやロールプレイを使ったSSTにより、対人関係の力を身につける。

◇授業では十分に身に付かなかった基礎的事項について、補完的な学習をする。

◇自尊感情を高める支援を行い、自分の障害（苦手とすること）を受容して課題に取り組もうとする力を育てる。

しかし、特別の場での限られた時間ではすべての事柄について指導することはできない。  
また、特別の場で付けた力は、日常の生活や学習場面でも使えるようになるとは限らない。  
したがって、直接的な指導以上に大切にしたいことは、担任や保護者への支援（特に、「学級や家庭でその子が混乱せずに楽に学び、生活するための手立て」について一緒に考える相談支援）である。

取り出し指導は、付き添い指導以上にその目的と内容を吟味し、事実に基づき、PDCAで効果と問題点を明らかにしながら取り組む必要がある。

「まず支援ありき」ではない。「その『支援』は本当に“その子ども”の支援になっているのか否か」を子どもの表情や言動などの事実に基づいて検討しないで「支援」を進めると、かえって適切な支援から遠ざかる。

## 5 「支援」と「理解」

発達障害の当事者からのシビアな発言があるので紹介する。

はじめは、神奈川LD協会が発行している機関誌からで、タイトルは「支援してくれなくてもいい。正しく理解してください」である。[注9]

“支援してくれなくてもいいですから、正しく理解してください。”

発達障害のある人が大人になった時、こうおっしゃっています。当協会主催2007年度セミナーで、児童精神科医の佐々木正美先生から大切なメッセージが発せられました。

私たちが良かれと思ってしていることや、…固定観念を持って接することなども、発達障害のある子どもにとっては実はマイナスに影響してしまうという現実があります。子

子どもたちは苦しさや辛さを言葉に出して身を守ることができません。だからこそ私たちの側から、……子どもたちの姿を正しく捉えられるよう努めたいと思います。……

次は、京都府教育委員会発行の啓発パンフレットの中の、成人した子を持つ保護者の手記、タイトルは「学校生活と子育てを振り返って」である。[注10]

今は30歳を過ぎているこの子(人)には、極めて厳しい空間認知の障害（その結果、厳しい読み書き困難のLD）と不注意優勢型のADHDがある。私が小学校入学前から学校教育終了まで通級や相談で本人や保護者と関わり、そして今でも付き合いのある親子である。

障害が分かって20年。今も娘は生活の中で多くの手助けを必要としている。

そうは見えないけれど、例えば、自分の体を洗うこと、身のまわりの整理、お金の計算、字を書いたり手作業など難しいことがたくさんある。理解してもらいにくいし、多くの不便さをそのまま抱えている。……それでも、生き生きと仕事に通い、休みには好きなだけ寝ている。買い物も外出も好き、家の手伝いも少しはする。家族と食事を楽しく摂れるし、おしゃべりもできる。年齢なりにお洒落や音楽に興味を持ち、不十分だけれど彼女なりに気持ちを伝えながら人と関わっている。今は、当たり前前に暮らせているかなと思う。

こんなふうに障害を抱えていても、周りや家族に支えられながら普通に暮らせるとは、小さい頃は考えていなかった。先は暗く、不安が大きく、どうなってしまうかと思っていた。と言うか、私の中の「普通」の概念もこの20年間で大きく変わったけれど。

当時LDと診断されたけれど、理解してもらうことは難しかった。

学校という「みんないっしょ」の世界の中では、障害児も「ひとくくり」だった。担任の先生に「こういう方法でなら……」と恐る恐る伝えても、一人一人違った方法で教えるという発想はなかったようだ。もっとも、親だって付き合いながら理解できるようになったのだけれど。……

理解をするということは本当に難しい。でも、理解が難しくても、「ここに居ていいんだよ。」「人と違っててもそのままでいいんだよ。」と一人一人に肯定的なメッセージを伝えていくことは最低限必要だし、それがとても大切なことだと思う。

理解しようとしても難しい場合、どうか何よりも暖かい目で、評価せずに見守ってほしい。教師の手立てが通じないときも、子どもの（障害や特性の；青山挿入）せいにしないであほしい。その手立てがうまくいかず子どもを混乱させておいて、（さらに強引に押しつけた；青山挿入）放っておくことはないようにしてほしい。

「支えられている。」という気持ちを持つことができたら生きていける。これからも、娘がささやかでも地域で当たり前の暮らしを長く続けられることを心から願っている。



神奈川LD協会のものは「支援の前に理解を！」というメッセージである。「支援してくれなくていい」という厳しい言葉は、「相手を理解せずに『支援』しても、支援にならない」という逆説的な表現である。

保護者の手記は、神奈川LD協会のものよりもさらに厳しいメッセージである。「理解することは本当に難しい」「親だって付き合いながら理解できるようになってきた」という言葉は、支援者が理解したつもりになることに対する痛烈な批判である。「簡単に評価せずまず見守ってほしい」「困難を子どもの障害や特性のせいにししないでほしい」「手立てを打ってうまくいかないとき、さらに強引に押しつけたり、混乱をさせたまま放っておかないようにしてほしい」という当事者、保護者の勇気のある抗議の声、切なる願いを私たち教員は謙虚に受け止めなければならない。

本学の教職科目（特別支援学校教諭免許取得の必須科目）「重複障害児・軽度発達障害児の指導法」の最終回の講義ではこの記事と手記を紹介して、学生に考えさせた。この回に提出されたミニレポートから、このことに関して書かれている部分を何点か紹介する。

- ◇ 「支援してくれなくてもいい。正しく理解してください。」という言葉に衝撃を受けた。正しく理解しなければ相手にとっての適切な支援にはならないと改めて気付いた。
- ◇ 「支援してくれなくてもいい。正しく理解してください。」というフレーズにとっても驚かされた。間違った支援をするぐらいなら放っておいてほしいと思われているなんてこれまで自分が支援していく中で考えてもいなかった。
- ◇ 「支援してくれなくてもいい。正しく理解してください。」この言葉は本質を言い当てているなと思った。手立てが通じなくても、その子の障害や特性のせいにせず、柔軟な考えと対応を持ちたいと思った。
- ◇ 「支援してくれなくてもいい。正しく理解してください。」というフレーズが心に残った。私たちは「支援」という言葉にとらわれすぎて、障害を作ってはいないだろうか。これからその子を理解するための努力をしていきたい。
- ◇ 「障害だから」という考えも「子どものせいにする」ことと同じだということが分かった。その子に原因を探すのではなく、その子どもの状態に対応できていない自分自身や学校について考え、どうしたら良いかを考えていきたい。
- ◇ 思い込みで判断しないことは、どんな場合でも必要だと感じた。正しく理解することは簡単なことではなく、正しいという認識も人それぞれ違うかもしれない。多くの意見があるのだと考えることによって、少しでも「正しい理解」につながるのではないかと考えた。
- ◇ 今日心に残ったのは、「ここに居ていいんだよ。」という言葉だ。「支えられていると

いう感覚が嬉しい。」という言葉は、私の今までの支援方法を振り返らせる言葉だった。支援者として自分の思う方向へ持って行くのではなく、なぜそのような行動をするのか子どもの側から考える必要がある。これが理解する一歩につながるのではないかと思う。

◇ 「正しく理解してください。」というメッセージはとても難しいと感じた。正しく理解することは難しいことだと思うが、少なくとも子どもが自分のことを分かってくれる人と思われるような存在になりたい。

◇ 「支援してくれなくてもいい。正しく理解してください。」という言葉を見て、本当にその通りだと思った。私自身がその気持ちを経験している。正しい理解が得られたら、それだけでどんなに自分の気持ちが軽くなるだろうと、ずっと感じていた。

◇ 「理解が難しくても、一人一人に肯定的なメッセージを伝えていくことが大切。」私の母も同じことを言っていた。それだけで私たちは「支えられている」と感じられるし、……良い支援者に出会えたという気持ちになると思う。(自閉症の弟を持つ学生)

## 6 結論

「1 問題の所在」で述べたように、発達障害についての理解が進み、具体的な支援方法が共有されてきたが、支援方法のハウツウが出回ることにより、適切な支援とは言い難い機械的な対応やステレオタイプの授業が目立つようになってきた。

具体的には、教師の方は視覚支援をしているつもりでも視覚支援になっていない（その「視覚支援」では子どもは分かっていない）こと、教師の方は見通しを持たせる支援をしているつもりでも見通しを持てる支援になっていない（そのスケジュール表や見本の提示では子どもは分かっていない）こと、ハウツウ化された指導方法や支援方法を機械的に行うことによって授業がステレオタイプ化し、発達の土台が充実していらず、実生活の中で使える力になっていないことなどである。

教育実習やボランティア活動で現場に入る学生は当然、学校現場での指導や支援を好意的・肯定的に学ぶので、適切な支援とは言い難い機械的な対応やステレオタイプの授業までも「適切な支援」「望ましい標準的な授業スタイル」だと誤って学んでいることが多い。

何よりも子どもたちのことを考えれば、この課題の克服は急務である。

まず、「その支援（指示カードを使用した視覚支援、スケジュール表の提示・予告・行程説明・見本の提示などの見通し支援など）は、本当に子どもが分かっているか」ということを、「発達障害の理論によれば」と考えるのではなく、子どもの表情や言動などをしっかりとらえ、事実に基づき冷静に検討することが必要である。

次に、「それを行うに当たっての人的支援・物理的環境支援・補助的手段は本当に適切なの

か」ということを、これも子どもの表情や言動などの事実に基づき冷静に検討することが必要である。

そして、「それらの指導や支援によって、発達の土台の充実が図られ、実生活の中で使える力につながっているか否か」を、事実に基づき検討することが必要である。

そのためには、支援方法（ハウツウを含む）の意味理解を深めるとともに、「本当に子どもにとっての支援になっているか」という視点で“子どもの表情や言動などの事実”に即して自由で活発な議論を行い、支援内容や授業を検討することが大切である。

そのため、本年度の講義（教育実習の事前指導や事後指導、重複障害・軽度発達障害児の指導法）や学生を対象とする勉強会では、次の点を重視した。

- (1) 障害の特性を障害論・類型論として理解するだけではなく、リアルなイメージとして理解すること
- (2) 自閉症スペクトラムやADHDなどに典型的に見られる諸特性が発達障害児・者だけにある（自分にはない）と考えるのではなく、「自分に引き寄せて考える（自分もその状況だったらそうなるだろうと理解する）」こと（想像力を駆使しながら理解すること）
- (3) リアルに記述された実践記録や子どもの活動が見えるVTRなどを活用し、刻々と変化する子どもの表情や言動（子どもの事実）から子どもが感じていること、分かっていること、表現しようとしていることなどをつかむこと

また、希望する学生には、小・中学校や特別支援学校の研究発表会や公開授業等を紹介して同行し、子どもの表情や言動の意味や、教師の対応について解説した。そして、講師や相談員として訪問した学校等での研修会や教育相談の場に、トレーニングを積んできた学生を、相手校の同意を得て同行・同席させ、実地で学ぶ機会を提供した。

こうしてトレーニングしてきた学生は、子どもの表情や言動、教師の対応等の事実から、指導・支援方法の適否や授業の改善点を見つける力を身につけてきている。

現職の教師の場合も、この方法は有効であろう。

発達障害研究等の成果から学ぶため専門的な研修会に参加することや文献で学習することを否定するものではないが、ハウツウ本に書いてある対応の機械的な適用やステレオタイプの授業を改善するためには、藤原（筑波大学）が提唱している授業研究とともに、「その支援は、本当に子どもへの支援になっているか？」という視点を共有しながら、子どもの事実に基づいて、教師同士が安心して子どものことを語り合い考え合うことが大切である。

こうした教師の学び合いは、発達障害の理論に詳しい教師が重宝され方法論が幅をきかせる学校では難しい。「日常的に、子どもの様子と自分の指導について語り合うことができる風通しの良い職員室づくり」がその前提である。

## 注記

- (注1) 広島大学HP (広島大学研究者総覧)
- (注2) 七木田敦「その視覚支援 本当に子どもはわかっていますか？」明治図書『月刊 実践障害児教育 2012年9月号』 p. 48
- (注3) グニラ・ガーランド(Gunilla Gerland)「ずっと普通になりたかった(A REAL PERSON)」花風社
- (注4) 青山芳文「Q25 こだわりが強く、切り替えがなかなかうまくいかないのですが？」小学館『総合教育技術1月号増刊』2005.1 p. 126
- (注5) 浜谷直人「発達と参加を支援する巡回相談/臨床発達支援の実際」京都府主催『平成20年度発達障害児早期発見・早期療育支援事業研修会』基調提案
- (注6) 首都大学東京HP (首都大学東京教員紹介)
- (注7) 藤原義博「分かって動ける授業とは」明治図書『実践障害児教育2009.11月号』 p. 3  
藤原義博「教育的支援から見た授業の実態」明治図書『実践障害児教育2010.5月号』 p. 35
- (注8) 青山芳文「通級指導教室を活用した支援の実際ー小・中学校における特別支援教室と特別支援教育コーディネーターを展望してー」文部科学省『特別支援教育 No. 11』2003.11 p. 20
- (注9) 神奈川学習障害研究会「神奈川LD協会vol.49」2008.2
- (注10) 京都府教育委員会「LD、ADHD、高機能自閉症支援ガイド」2004.3

引用した文献中のアンダーラインは原文にはない。論点を強調するために青山が付加したものである。

## 参考文献

- ・藤原義博「子どもが分かって動ける授業づくり (毎月連載)」明治図書『月刊 実践障害児教育』2010年4月号～2011年3月号：注記7 (藤原のもの) を含む
- ・京都府総合教育センター「自閉症のある子どもへの支援ガイドブック」2009.3
- ・京都府総合教育センター「特別支援教育ガイドブック 読める！ 書ける！」2011.3
- ・京都府教育委員会「特別支援教育推進ガイド」2005.3  
(同実践ガイド 2006.3、同充実ガイド 2007.3、同発展ガイド 2008.3、同活用ガイド 2012.3)
- ・文部科学省「特別支援教育」各号 (金剛出版)：注記3 (青山のもの) を含む
- ・日本LD学会「日本LD学会大会発表論文集」1992(第1回大会)～2013(第22回大会)
- ・特別支援教育士資格認定協会「SENS養成セミナー」テキスト (金剛出版)
- ・青山芳文「柔軟な個別理解とオーダーメイドの支援を」明石書店『そだちと臨床』vol.9 2010.10